أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء

د.عمر بن سليمان بن شلاش الشلاش–الأستاذ المساعد ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على عينة مكونة من (50) طالباً من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء وذلك ضمن مجموعتين، بواقع (25) تجريبية و (25) ضابطة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بعد أن كافأ بين المجموعتين من حيث متغيرات: (العمر الزمني، مستوى تعليم الأب والأم، مستوى الذكاء، التفكير الناقد، الثقة بالنفس) قبل تطبيق استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وقد استعان الباحث باختبار (واطسن –كلاسير) المترجم من قبل عيسى (2013)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحث)؛ واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية بنظام(SPSS)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.01$) في التطبيق البعدي لمقياسي التفكير الناقد والثقة بالنفس؛ بين المجموعتين (التجريبية؛ وحصلت على متوسط (28.1) بالنسبة للتفكير الناقد و(21.275) بالنسبة للثقة بالنفس والضابطة؛ وحصلت على متوسط (30.325) بالنسبة للتفكير الناقد و (23.000) بالنسبة للثقة بالنفس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الناقد، الثقة بالنفس، طلاب، جامعة شقراء.

The effect of using some of the strategies of thinking beyond the cognitive on level of critical thinking and self-confidence among the students of the university of Shaqra

Abstract

The aim of the current research is to find out how the use of some of the cognitive thinking strategies in the level of critical thinking and self-confidence of the university students. The strategies were applied to a

sample of 50 students from the second level in psychology at Shaqra University, (25) experimental and (25) officers. To achieve this goal, the researcher used the experimental method of experimental and control groups after rewarding between the two groups in terms of variables (age, level of education of father and mother, level of intelligence, critical thinking, self-confidence) Thinking beyond knowledge, s Hired a researcher to test (Watson - Klaser) Translator by Issa (2013), and a measure of self-confidence (researcher); researcher used statistical methods system (SPSS), The results indicated that there were statistically significant differences at the level of (α =0.01) in the post-application of the standards of critical thinking and self-confidence; between the experimental groups; the average (28.1) for the critical thinking and (21.275) for the self-confidence and the control; (30.325) for critical thinking and (23,000) for self-confidence, for the benefit of the experimental group. This indicates the effectiveness of the strategies of thinking beyond the cognitive level of critical thinking and self-confidence among the students of Shaqra University.
Keywords: Thinking Strategies Beyond Cognitive, Critical Thinking, Self-Confidence, Students, Shaqra University.

مقدمة البحث:

يتميز عصرنا الحاضر بكثير من التغيرات والتطورات المتسارعة والمتلاحقة في مختلف جوانب الحياة، ومعلوم تأثير مثل تلك التغيرات في شخصيات الأفراد بشكل عام والأبناء على وجه الخصوص، الأمر الذي يستدعي ضرورة الاهتمام بأبنائنا الطلاب من حيث بناء الشخصية المتوازنة في جوانبها المختلفة لديهم وفي مراحلهم الدراسية المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل لإمكاناتهم العقلية بما يوازي ويساير هذه التطورات والتغيرات، وخصوصاً في هذا العصر الذي تدعو الحاجة فيه إلى تنمية قدرات المتعلمين في كافة نواحي شخصياتهم، كما أن الحاجة تزداد في ظل ضغوط الحياة المعاصرة (محمد، 2017).

إلا أن الملاحظ أن ما يمارس في كثير من المؤسسات التربوية والأكاديمية من طرق تدريس إنما هي طرق تتسم بالنمطية وتفتقد للمهارة في مواجهة المشكلات اليومية الحياتية والتربوية، كما أن برامجها التربوية متصلبة، كونها مازالت تناقش مهارات عقلية آلية لا علاقة لها بالمجالات الشخصية الأخرى، ومواقف الحياة الاجتماعية والوظيفية. إذ أن الكثير من الأساتذة والإدارات التربوية يمارسون أساليب مجحفة في التعليم، حيث أنهم - قبل كل شيء – يقومون بعملية حشو الأدمغة بالمعلومات الجافة من دون تبصير الطلبة بالمهارات التي من خلالها تتم

عملية التعلم واكتساب الأسس العلمية المختلفة للمعرفة، كما أنهم يلزمون طلابهم بأنماط محددة من الأداء الذي يشجع على الحفظ الآلي أكثر مما يشجع على التفكير (عدس، 2000).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التربية المعاصرة تسعى إلى تطوير مهارات الفرد في التفكير والتعليم وتعد ذلك من أولوياتها، ومن الأمور التي تنظر اليها بعين الاهتمام نشاط الحراك العقلي المستمر وإعمال العقل في عمليات أكثر تعقيداً وتجريداً من تلك العمليات التي كان يعمل بها سابقاً في ميدان التربية والتعليم كالحفظ والتذكر والتسميع والاستظهار وغيرها، كما أن الأبحاث التقليدية مازالت تركز على طرائق التدريس، وطبيعة المناهج، والأهداف التربوية لتطوير مستوى الطلبة دون الاهتمام بتكوين طرق فعالة لدى الطلبة للتعامل مع المعلومات (حمدان، 1985). بينما على الجانب الآخر هناك أبحاث تشير إلى أن أداء بعض الطلبة –وخصوصاً المتفوقين– لا يعتمد فقط على أساليب جيدة ومحددة في التعليم، وأن هناك طلاب فشلوا في التحصيل الدراسي رغم اعتمادهم على أساليب تفكير ومعالجة مثالية وعالية الجودة (مجدي، 1988).

إن الأنظمة التربوية والتعليمية في كثير من دول العالم تواجه كثيراً من المشكلات، والتي من أهمها ضعف وعي ومعرفة الطالب بأساليب معالجة المعلومات الدراسية، وقد لمس الباحث ذلك بالفعل خلال تدريسه لطلاب قسم علم النفس من خلال مناقشته لهم، ومن خلال تدني الدرجات التحصيلية لديهم في مواد علم النفس التي يقوم بتدريسها لهم، وذلك باعتمادهم على الحفظ الآلي دون التفكير في مدى دقة المعلومات التي تقدم لهم سواءً المتفوقين منهم أو غير المتفوقين.

كما أكدت الدراسات بأن الأساتذة والمعلمين مازالوا يعتمدون الطرق التقليدية في التعليم والقائمة على الحفظ والتلقين والتي يكون فيها دور الطالب سلبي متلقٍ للمعلومات فحسب، وهي طرق عقيمة لا يحسن من خلالها الاستغلال الأمثل لتدريس المادة أو تشخيص نواحي الضعف والقصور لعلاجها، وهذا بدوره يؤدي الى ضعف التحصيل، وكذلك ضعف ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، ومن ثم تعميق الاتجاهات السلبية نحو المادة بشكل خاص والتعلم على وجه العموم، لذلك كانت الحاجة إلى التفكير في أساليب وطرق تدريسية غير تقليدية تعتمد على المهارات المختلفة في التفكير ومن ثم تؤدي الى تحقيق افضل وأجود

مردود ينعكس ايجاباً على تطوير المهارات العقلية، فضلا عن اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية بحيث تكون متناسبة واحتياجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم (أبو حطب، 1983).

لذلك أصبح لا بد من استخدام طرائق أكثر تقنية وأكثر تقدماً لتناسب المتعلم الذي تريد، وحتى تحقق متعلماً متحرراً من التخلف، ويثق بمخزونه المعرفي والخبراتي والثقافي، ومن ثم فلا بد أن نزوده بخبرات متقدمة وفق أسس علمية ومنطقية ونفسية مدروسة (أميو، 1982). فالنماذج والنظريات التي قدمت اعتمدت على تنظيم محتوى المادة التعليمية، على افتراض أنه يجب تنظيم المادة والمحتوى التعليمي بطريقة منطقية من قبل الأساتذة أو المعلمين، وأن ذلك يساعد المتعلم على فهم المعلومات المتعلمة واستيعابها وتخزينها في الذاكرة بطريقة منظمة متسلسلة، وأن يتبعوا طرائق تدريسية تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات وتسلسلت في الكتاب أو المقرر الدراسي (الأحمد، 2010). إضافةً إلى أن الفشل في تذكر المادة الدراسية، واستيعابها يؤدي- في أغلب الأحيان-إلى فقدان الثقة بالنفس، والشعور بالضعف، كما ينتج شعوراً مبالغاً فيه بالقلق، والخوف من تكرار هذا الفشل، وكذلك انخفاض في تقدير الذات وبالتالي النظر بسلبية الى كافة جوانب الحياة؛ الأمر الذي يؤدي الى عدم الاستغلال الأمثل للمهارات العقلية التي من شأنها ان تزيد من ثقة الطالب بنفسه، ومن هذه المهارات: التفكير الناقد، الاستنتاج، الاستنباط، الافتراضات، التفسير، تقويم الحجج وغيرها (البدران، 2000).

وفي ضوء ما لاحظه الباحث-بوصفه قد عمل في وزارتين تعليميتين (التعليم العام، والتعليم العالي) -من تبني كثير من أساتذة الجامعات ومعلمي مدارس التعليم العام لطرق تقليدية نمطية في التدريس، تلك الطرق التي يرى أنها لا تؤكد نشاط المتعلم بل تجعله متلقياً للمعلومات دون أن يمارس مهارات عقلية متنوعة وضرورية لإحداث عملية تعلم حقيقية، وكذلك ما يسببه الفشل في تذكر معلوماتهم ومعارفهم الدراسية واستيعابها –في أغلب الأحيان– من فقدان لثقة الطلاب بأنفسهم، لذلك كان هذا البحث محاولة لمعرفة السبل الكفيلة والمؤثرة التي يمكن استعمالها لتنمية مهارة التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

ومن خلال اطلاع الباحث على التراث النفسي والسيكولوجي فإن هناك قلة في الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وإن وجدت فإنها تناولت أثر استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في متغيرات نفسية مثل: التفكير التأملي، التفكير المنظومي، فاعلية الذات، غير أن هناك بعض المتغيرات النفسية التي يرى الباحث أهميتها، وعلى حد علمه أن الدراسات

السابقة لم تتناولها كالثقة بالنفس والتفكير الناقد، لذا كانت الدراسة الحالية محاولة من الباحث في إلقاء الضوء على أثر استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

– ما أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد لدى طلاب جامعة شقراء؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

1– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة على مقياس التفكير الناقد.

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (دلالة 0.01 =α) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة على مقياس الثقة بالنفس.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث مما يلي:

– تزويد أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس ببعض المواقف التعليمية وطرق التدريس المتنوعة وأساليب التقويم المتعددة التي تأخذ في الاعتبار تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

– تزويد أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس بأدوات علمية موضوعية يمكن أن تستخدم في قياس التفكير الناقد وكذلك الثقة بالنفس لدى الطلاب، مما يتيح الفرصة أمام المعلمين في تطوير مهاراتهم وطرقهم التدريسية والتعرف على قدرات طلابهم ومن ثم توجيههم وإرشادهم، وكذلك قياس الجوانب الوجدانية لديهم، ومساعدة كل واحد منهم في أن يسقط من أبنيته المعرفية المشوهة، ويعمل على إحلال أبنية معرفية أكثر نضجاً وتقدماً محلها.

– أن التعليم لم يعد فناً كما كان يعتقد إلى وقت قريب، وإنما أصبح علماً يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافاً محددة وبدرجة عالية من الاتقان، وبأساليب عالية من التفكير توجهه ليتلاءم وخصائص المتعلم وطرق تفكيره وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه، والتعرف على فاعلية عملية التعلم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل وتحقيق التعلم لدى الأفراد (دروزة، 1995)

–إعداد تصميم تجريبي يساعد الباحثين في المستقبل في معرفة أثر بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد والثقة بالنفس.

– كما تنبع أهمية الدراسة من قلة أو ندرة الدراسات التي تناولت أثر بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التفكير الناقد والثقة بالنفس.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1– معرفة تأثير بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب جامعة شقراء.

2– معرفة تأثير بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

3– الاستفادة من نتائج البحث في تحديد الصعوبات التي تعوق أساتذة الجامعات في عملية تطبيق ما درسوه نظرياً من استراتيجيات التفكير في المواقف التربوية التي يواجهونها في الميدان الأكاديمي بصورة عامة والقاعة الدراسية على وجه الخصوص.

4 – تقديم المقترحات المناسبة التي من شأنها أن تسهم في إيجاد وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد، وكذلك الطرق على مساعدة على اكتساب الطلاب لبعض سمات الشخصية وخصوصاً الثقة بالنفس، والتي قد يستفيد منها مسؤولو التعليم ومطورو المناهج، وكذلك معلمو ومعلمات التعليم العام من أجل مراعاة متطلبات مراحله المختلفة من المهارات المتعددة، وكذلك توفير الأنشطة اللازمة لتحقيقها في المواقف التدريسية المتنوعة لهم.

فروض البحث: ووفقاً لما سبق فقد قام الباحث بصياغة الفرضين التاليين:–

1– "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد"

2– "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للثقة بالنفس"

حدود البحث: اقتصر البحث في تطبيقه على الأدوات التالية: استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ومقياس التفكير الناقد ومقياس الثقة بالنفس والتي تم إعدادها من قبل الباحث، كما

اقتصر البحث على عينة ممثلة من طلاب المستوى الثاني في قسم علم النفس بجامعة شقراء بمحافظة شقراء، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1438هـ -2017م.

مصطلحات البحث:

استراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognition) عرفها كل من:

- فلافل (Flavell,1970) بأنها: "إدراك الأفراد لعملياتهم المعرفية التي يقومون بها ونواتجها"(Flavell , 1970, 45)
- قطامي (2013) بأنها: "مهارات عقلية معقدة تنمو مع تقدم العمر وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة" (قطامي، 2013: 32)
- أما التعريف النظري فهو "قدرة المتعلم على إدارة عمليات التفكير لديه"

التفكير الناقد (Critical Thinking) عرفه كل من:

-(Ennis, 1985) بأنه: "تفكير تأملي ومعقول يرتكز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل خطط للتجريب (Ennis, 1985, P:44).

- (الوقفي، 2003):" نمط من التفكير قوامه فحص الحلول المعطاة لمشكلة ما لبيان ما إذا كانت هذه الحلول مقبولة ومنطقية ومتسقة مع المعطيات المعروفة في ميدان المشكلة "(الوقفي، 2003: 507).
- أما التعريف النظري "هو التروي في إصدار الاحكام".

-والتعريف الاجرائي: "هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على مقياس التفكير الناقد"

- **الثقة بالنفس** self Confidence وعرفها كل من:
- (الغامدي، 2009) على أنها: "مدى إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته الجســـمية، والنفســـية، والاجتماعية، واللغوية التي من خلالها يتفاعل بفاعلية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة".
- (شـــروجر Shrauger: 1990) على أنها: "إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة" (محمد، 1990: 5).
- أما التعريف النظري "هي درجة اعتقاد أو تيقن الفرد بقدرته على النجاح والتفوق والإنجاز"

-والتعريف الاجرائي: "هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على مقياس الثقة بالنفس"

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

أ–استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

تعد استراتيجية ما وراء المعرفة من استراتيجيات علم نفسك كيف تتعلم، وهي تقوم على استغلال المعرفة السابقة للمتعلم، وطرح أسئلة بخصوص ما يعرفه الطالب حول موضوع معين، بمعنى أنها استراتيجية تمهيدية تزود الطالب بتذكر ما يعرفه عن موضوع معين، وهي أفضل استراتيجية للوقوف على معرفة المتعلمين وعلى احتياجاتهم التعليمية وما تعلموه خلال مواقفهم التعليمية ونتخذ منها قاعدة لما بعد ذلك من خلال معرفة كيف تعلم المتعلم (أبو سكينة، 2005).

وترجع هذه الاستراتيجية في التعلم إلى جراهام ديتريك Graham Dietrich الذي قدم مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية القائمة على النظرية البنائية والتي ترجع أصولها إلى عالم النفس بياجيه Piaget (1964) (خضراوي، 2002)، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب واستراتيجيات حل المشكلة (الباطين، 1996)، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات التعلم، وأصبح هذا المفهوم موضوعاً للعديد من الابحاث والدراسات على المستويين النظري والتطبيقي (قطامي، 2012).

وقد استعمل مفهوم (Metacognition) في اللغة بمترادفات عدة منها: ما وراء المعرفة وما فوق المعرفة وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والتفكير حول التفكير، والمعرفة الخفية، التفكير في المعرفة، والتعلم حول التفكير، والتحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة (نشواتي، 1996).

ويعد الما وراء المعرفة (Metacognition) من أعلى المستويات في التفكير، حيث يوصف بأنه مستوى من التفكير معقد، يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استعماله العقلية والإدراك لما وراء المعرفة، أي قدرة الفرد على مراقبة تفكيره وضبطه وتنظيمه (Flavell,_1987).

ويرى يوري وآخرون (Yore & et al ,1998) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مجالين واسعين هما:

المجال الأول: هو التقويم الذاتي للمعرفة ويشير الوعي ما وراء المعرفي الى مهارات التفكير العليا التي تتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم، وقد قسم فلافل (Flavell) الوعي بالمعرفة بما وراء المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي:

1-المعرفة التقريرية: وتتعلق بمعرفة المتعلم بمحتوى معين، وتتكون الى حد كبير من الحقائق والمفاهيم المتضمنة بموضوع التعلم.

2-المعرفة الإجرائية: وتعني معرفة المتعلم بكيفية استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة.

3-المعرفة الشرطية: وتشمل وعي المتعلم بالشروط التي تؤثر على التعلم ومعرفة السبب الذي استخدم من أجله استراتيجية معينة، ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها في موقف التعلم المستخدم.

المجال الثاني: هو الإدراك الذاتي للمعرفة أو الادارة الذاتية للمعرفة، والتي تهدف إلى مساعدة المتعلم على زيادة وعيه بالتعلم وذلك من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي للسلوك (Yore & et al, 1998: 587)، وتشمل العناصر التالية: -

ا-**التخطيط:** ويتضمن الاختيار المتعدد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة، ويتضمن عدة مهام رئيسية هي: -

ا-تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديداً دقيقاً.

ب-اختيار استراتيجية التنفيذ المناسبة للمهمة المطلوب تنفيذها.

ج-ترتيب تسلسل الخطوات أو العمليات.

د-تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.

هـ-تحديد طرق معالجة الصعوبات.

ي-التنبؤ بالنتائج المرغوبة.

2-المراقبة والتحكم: عملية ضبط ومراقبة تنفيذ الخطة المحددة سلفاً، وتشتمل على: -

ا-الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

ب-الحفاظ على تسلسل الخطوات.

ج-معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

د-اختيار العملية الملائمة.

هـ-اكتشاف العقبات والأخطاء.

ي–معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

3–التقييم: عملية التأكد من مدى تحقق الاهداف المعرفية المحددة سلفاً، أو هو عملية مقارنة النتائج المحققة مع الاهداف المعدة مسبقاً، وتشتمل على: –

ا–تقييم مدى تحقق الاهداف.

ب–الحكم على دقة وكفاءة النتائج.

ج–تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت.

د–تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.

هـ–تقييم فاعلية الخطأ أو الاستراتيجية (Sterman, 2008).

وتتضمن هذه الاستراتيجية ثلاثة أسئلة تدور في ذهن الطالب يكون ملخصها (K W L) وهي كالآتي:

–What I already Know أي ماذا أعرف مسبقاً؟، وتعد خطوة استطلاعية، حيث أنه من خلال هذه الخطوة يستطيع الأفراد بها استدعاء ما لديهم من معلومات وخبرات مسبقة حول موضوع حول الموضوع أو ما يتصل به، ويمكن الاستفادة منه في الموضوع الجديد، لأنه إن لم يفعل سيكون مثل من يبني بناءً بدون أساس.

– What Iwant to Learn أي ماذا أريد أن اتعلم؟ وهي خطوة ترشد الأفراد إلى تحديد ما يريدون تعلمه وتحصيله من خلال هذا الموضوع أو ما يريدون البحث عنه واكتشافه.

–What I Learned أي ماذا تعلمت؟ وهي خطوة تتطلب تقويم ما تم تعلمه من الموضوع ومدى استفادتهم منه، وهي تهدف إلى تصحيح المعتقدات الخاطئة، وإكسابهم المفاهيم العلمية الصحيحة من خلال موازنة ما تعلموه بما كانوا يعتقدونه سابقاً، وهي بهذا تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه (هايمان، 1983).

وهذا يعني أن محور الاهتمام في استراتيجية ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر هو بنفسه في حل المشكلات بدلاً من مجرد إعطاء إجابات محددة أو إلقاء المعلومات والحقائق العلمية عليه ليقوم بحفظها واستظهارها والاهتمام بأفكاره ومدخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات (قطامي وآخرون، 2001).

وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معانٍ يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات.

وأول من استعمل هذا المصطلح (John Flavell, 1970)، حيث لاحظ أن الأطفال على وجه العموم غالباً لا يكونون على وعي تام بما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض عليهم اتباعها في عمليات التعلم وهذا ما دفعه إلى صياغة هذا المفهوم (رضوان، 2006).

لقد عرف (John Flavell) ما وراء المعرفة (Metacognition) على أنها: التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية والممارسات التي يستعملها الفرد في معالجة المعلومات ومن بين هذه الممارسات التوقف عن نشاط التفكير بين الحين والآخر والتأمل في ما تم انجازه عن طريق إثارة العديد من الأسئلة التي تعكس مفهوم التفكير حول التفكير (خضراوي، 2002)، وبهذا المنظور عدت هذه العمليات على أنها: الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم، ويرى أن جزءاً كبيراً منها نتيجة تطور الرقابة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها (كوجك، 2000).

وتشير عمليات التفكير ما وراء المعرفي عموماً إلى وعي الفرد وتفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطاته المعرفية وتحديد ما يعرفه الفرد وما لا يعرفه، فمثلما أن وظيفة المدير التنفيذي هي إدارة المؤسسة أيضا فإن وظيفة الشخص المفكر هي إدارة عملية التفكير (فطيم، 1988).

إن تعليم مهارات التفكير فوق المعرفية يعني مساعدة الطلبة على الإمساك بزمام تفكيرهم بالرؤية والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادرتهم الذاتية وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف ونظراً لتأخر نمو المهارات فوق المعرفية وبطئه فإنه يحسن التعامل معها بصورة غير مباشرة حتى مستوى المرحلة الأساسية العليا أو نهاية المرحلة المتوسطة للدراسة (جروان، 1999).

وقد تطور مفهوم فوق المعرفة (Metacognition)، في السنوات العشر الاخيرة حتى أصبح مجالاً من مجالات علم النفس التطوري، وبدأ ذلك التطور نتيجة لما تكشفت عنه النشاطات البحثية التي قام بها الرواد في هذا المجال، وكان محور اهتمام الباحثين الإجابة عن السؤالين التاليين:

- الأول: ماذا نعرف عن التفكير ما وراء المعرفة؟
- الثاني: ما الاستراتيجيات التي تستعمل في تنظيم نشاط التفكير ما وراء المعرفي؟

ويتفاوت الأفراد في قدراتهم على تخزين المعلومات واستدعائها، وهناك علاقة ايجابية بين قوة الذاكرة ومستوى الذكاء، كما أن هناك تفاوتاً في قوة الذاكرة بين مجال وآخر لدى الفرد نفسه، فقد تكمن لديه ذاكرة قوية في الخبرات اللغوية أو الرياضية وذاكرة ضعيفة في الخبرات الأخرى وهذا يعني عدم ضبط التنظيم الذاتي للمتعلم (قطامي، 2009).

إن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي تعمل على ضبط مكونات التنظيم الذاتي للمتعلم، وقد أوضح كورنو وماندنياك بأن التنظيم الذاتي للتعلم هو الجهد الذي يبذله الطلبة لتعميق ومعالجة الشبكات الترابطية في موضوع ما، ومراقبة وتحسين العمليات المتعمقة (عبيد، 2004) وقد اتفق هذا التعريف مع فكرة الشبكة المعرفية المتضمنة في الذاكرة والتي تطور فيها تراكيب الذاكرة عن طريق العمليات العليا، والعمليات الاستراتيجية المقصودة، المستخدمة والمضبوطة من قبل المتعلم في حل مشكلة معينة مثلا ويكون اختيار وتطبيق الاستراتيجية المعرفية المناسبة محكوم بمراقبة واعية وتخطيط، وبالعمليات الضابطة التي يجريها المتعلم (قطامي، 2010)، ويشار عادة إلى هذه العمليات العليا باستراتيجيات ما وراء المعرفة، متضمنة المعرفة والوعي باستراتيجية ما وراء المعرفة المحددة، في حين أن التعريف يتضمن ممارسة الطلبة مستويات بحث واعية بدون إجراء سلوك ما، فإن كل العملية يمكن أن تكون قريبة من العمليات الآلية التي تجري في وقت واحد (زيتون، 2005).

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تهدف إلى جعل الطالب أكثر فاعلية، وأكثر استقلالاً، وأكثر حيويةً ونشاطاً، وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها فيما تعلمه وفي الطريقة التي يريد التعلم بها، وفي الحكم المستمر على مستوى تحقيقه للهدف، وهي طريقة فعالة لتطوير مهارات التفكير المختلفة (قطامي، 2012). حيث يحاول الطالب حل المشكلة أولاً وبعد ذلك يكتسب خبرة ثم يتطور لديه الوعي بفائدة استخدام الاستراتيجية، وبمدى فاعليتها وتأثيرها في الواقع، ليس ذلك فحسب وإنما يزيد من جعل عملية فوق المعرفية عملية آلية تكون عملية تكيف، وتسهم في فهم التنظيم الذاتي للمتعلم (قطامي، 2008: 234).

ب- التفكير الناقد

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان في أحسن صورة، وميزه بالعقل عن سائر المخلوقات، وأمره بالتفكر في كونه ومخلوقاته "أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت" (الغاشية 17-20).

التفكير ومهاراته المختلفة كان – وما يزال –محل اهتمام العالم منذ القدم، وليس أدل على ذلك من التمثال اليوناني الشهير، والذي يصور إنساناً جالساً فوق صخرة واضعا يده اليمنى تحت ذقنه ناظرا تجاه الأرض من تحته، ومستغرقا في تفكير عميق، ونتيجة لدلالة هذا التمثال فقد أُتخذ حاليا شعارا للتفكير.

ومن الملاحظ أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير وطرق تعليمه، أصبح متزايدا في السنوات الأخيرة على مستوى معظم دول العالم، وهذا الاهتمام كان رد فعل طبيعي لتزايد كم المعلومات الجديدة التي توفرت لدى العلماء عن كيفية عمل المخ البشري، و مدى تأثير ذلك في النهوض بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى إيمان تلك الدول بأن جهود التنمية لن يكتب لها النجاح إلا من خلال استثمار طاقات وقدرات المخ البشري، من خلال تدريبه على مهارات التفكير الناقد التي ترتبط بقدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه على كافة المستويات (Fisher, 2000).

ويشير (Richard, 1995) إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد أمر أساسي لمستقبل البشرية، مؤكداً على ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات منذ السنوات الأولى من حياة الطفل، ويتفق معه في ذلك كلٌ من (lau & jonathan, 2004) مؤكدين على أن مهارات التفكير الناقد أصبحت من المهارات الأساسية التي ينبغي أن تنمى لدى جميع الأفراد بجميع المراحل الدراسية؛ نظرا لأهميتها في تأهيل المتعلم للتفاعل فيما بعد مع المواقف الحياتية المختلفة المتمثلة في بعض المعاملات الاقتصادية والسياسية والصناعية المحلية والعالمية التي تحتاج إلى مهارات التفكير الناقد بشكل كبير.

وقد انتقل الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد إلى مستوى الجامعات؛ حيث أجرى كل من (Richard & Others, 2000) دراسة مسحية على (38) جامعة حكومية، و(28) جامعة خاصة بهدف معرفة مدى اهتمام تلك الجامعات بتدريس ودراسة التفكير الناقد، وقد أوضحت النتائج أن اهتمام تلك الجامعات كان ضعيفاً، وأنه لا توجد لديهم أدوات مقننة لتقييم تعليم التفكير الناقد، وكذلك دراسة (Angela, 2006) التي أشارت إلى أن هناك اهتمام كبير من قبل الجامعات لتبني طرق واستراتيجيات تعليمية جديدة لتشجيع الطلاب، وإثارة دافعيتهم، ومساعدتهم على تنمية مهاراتهم على التفكير الناقد، باعتبار أنها مهارات مهمة لتحقيق النجاح في حياتهم العملية عقب التخرج من الجامعة.

ويعرف (اللقاني، 1999: 99) التفكير الناقد بأنه " المهارات التي تعتمد على دقة المتعلم في ملاحظة الوقائع والأحداث والموضوعات، التي قد يتعرض لها من خلال مواقف التعليم، ليستخلص من خلالها النتائج بطريقة تعتمد على المنطق والموضوعية ".

وتعرفه (السيد، 2002) بأنه: " تلك العمليات العقلية الهادفة الموجهة تجاه موضوع أو قضية أو مشكلة، والتي تستلزم جمع المعلومات المناسبة لتوضيح أبعاد الموقف وإجراء عمليات التحليل والفرز والتمييز بين الجوانب الصحيحة والجوانب غير الصحيحة بهدف استخلاص النتائج بطريقة منطقية تؤدى إلى اتخاذ قرار مناسب يعمل على تحقيق الأهداف بأعلى مستوي ممكن.

كما يعرفه (زياد، 2006) بأنه: "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه "، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء. وبرغم الاختلاف بين الباحثين حول وضع تعريف جامع للتفكير الناقد إلا أنه توجد مجموعة من النقاط العلمية (Burden & Williams1998) التي تم الاتفاق عليها فيما بينهم وهي كما يلي:

[1] التدريب المستمر يسهم في تنمية التفكير الناقد في المراحل الدراسية المختلفة.

[2] التفكير الناقد يحتاج مجموعة من العمليات العقلية القابلة للتطوير والتنمية.

[3] المواد الدراسية المختلفة تعد أحد المداخل التي يمكن من خلالها تنمية التفكير الناقد.

[4] التفكير الناقد يتطلب تطبيق لقواعد المنطق والاستدلال.

وفى ضوء ما سبق ولخدمة هذا البحث يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه: مجموعة مهارات قابلة للتنمية والنمو، تعتمد على بعض العمليات العقلية متدرجة المستوى هادفة ومنظمة وموجة لخدمة موضوع أو قضية يشعر بها الفرد تبدأ بجمع المعلومات وتنتهي بإصدار أحكام موضوعية حول الموضوع المثار.

مهارات التفكير الناقد:

يتضمن التفكير الناقد عدة مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها لدى جميع المتعلمين في كافة المراحل التعليمية من خلال التدريب، وهذه المهارات تتنوع وفقاً لتنوع أراء الباحثين (Fisher, 1991)، (Adams & Hamm1999) (جروان، 1999)، (السيد، 2002)، (زيتون، 2003)، (سويد، 2003)، (قطامي، 2004)، (Mahony, 2005)، يمكن استخلاص مجموعة

من مهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها في مجال الزخرفة والإعلان بوحدة الطباعة بالشاشة الحريرية (سلك سكين) بمادة العمليات وهي كما يلي:

- مهارة جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- مهارة تقويم مصداقية مصدر المعلومات.
- مهارة تحليل صلاحية المعلومات التي تم جمعها للموضوع.
- مهارة التمييز بين العلاقات ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة.
- مهارة تحديد ما إذا كانت الرموز الموجودة مترابطة معاً ومع السياق العام
- مهارة تحديد علاقات السبب والنتيجة.
- مهارة التوصل لأوجه الشبه والاختلاف في الموضوع المعروض.
- مهارة التوصل إلى أدلة وشواهد سليمة تستند لمعلومات صحيحة.
- مهارة تفسير صحة الآراء ووضع تصور منطقي لتنفيذها.
- مهارة الموضوعية في إصدار الأحكام.

أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد:

تتمثل تلك الأهمية فيما يلي:

- تعمق فهم المتعلم للمحتوى المعرفي، وتزيد من مستوى تحصيله.
- تقود المتعلم إلى الاستقلالية في التفكير والتحرر من تبعية الآخرين.
- تشجع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ كاف.
- تجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلا ومشاركة في عملية التعلم.
- تعزز قدرة المتعلم على حل المشكلات، واتخاذ القرار المناسب بشأن تلك المشكلات.
- تزيد من تقدير المتعلم لذاته.
- تتيح للمتعلم فرص لاكتشاف قدراته الكامنة وتنميتها.

خصائص المفكر الناقد:

يمكن استخلاص الخصائص والسلوكيات المميزة للشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً كما أوردها باحثون (جروان، 1999)، (زيتون، 2003)، (Elder, 2006) في مجال التفكير الناقد وهي كما يلي:

- يفرق بين الرأي والحقيقة.

- يتأنى في إصدار الأحكام.
- منفتح على الأفكار الجديدة.
- مرن ولديه حب الاستطلاع.
- يبحث عن الأسباب والأدلة والبدائل.
- موضوعي يبعد غالباً عن العوامل الذاتية.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يتساءل عن أي شيء غير مفهوم أو غير مقبول له.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات جديدة حول شيء ما.
- لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته.
- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه.

وبالنظر للخصائص السابقة للمفكر الناقد نلاحظ أن جوانب كثيرة منها قابلة للتدريب والنمو، من خلال تعرض الفرد للعديد من المواقف التعليمية/ التعلمية الهادفة والموجهة لخدمة مهارات التفكير الناقد.

بعض السلوكيات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد:

حتى تتحقق لدى المعلم قدرة ممارسة أنشطة التفكير الناقد فإنه ينبغي أن يمتلك بعض المهارات التي يتم التدريب عليها جيداً، حتى تتوافر لديه الاستعدادات لممارسة التفكير الناقد مع المتعلمين بما يجعلهم يتفاعلون معها مرات متعددة لتطوير المهارات اللازمة لممارسة التفكير الناقد.

لذلك يتوقع من المعلم كمدرب، وخبير في تدريب المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير الناقد أن تكون لديه مهارات التدريب، وأن يكون كفاً في تحقيقها، وأن يكون قادراً على ممارسة مهارات التفكير الناقد أمام المتعلمين، حتى يستطيعون من خلال مشاهدتها تمثيل الفكرة المتضمنة في المهارة التي يراد نمذجتها.

ويفضل أن يتمتع المعلم بالسلوكيات التالية:

1- لا يحتكر وقت الحصة.
2- يستمع للطلبة ويتقبل أفكارهم.

3- يطرح أسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة.

4- ينتظر قليلاً بعد توجيه السؤال.

5- يحترم التنوع والاختلاف في مستويات المتعلمين.

6- ينادى على المتعلمين بأسمائهم.

7- يتعامل مع مكونات الموقف التعليمي المعقد بطريقة منظمة.

8- يستخدم العبارات والأسئلة الحاثة على إنتاج الأفكار.

9- يهيئ فرصاً للمتعلمين كي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم.

10- لا يعلق أو يسخر من إجابات المتعلمين، بألفاظ محبطة للتفكير.

الأساليب التربوية المتبعة لتنمية مهارات التفكير الناقد:

أدى اهتمام علماء التربية بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، إلى ظهور العديد من الأساليب العلمية التي تعمل على تحقيق الهدف الأساسي سواء في شكل برامج أو استراتيجيات تدريس، فقدم " ادوارد دى بونو" مجموعة من البرامج الموجهة لتنمية مهارات التفكير الناقد ومنها برنامج (Court) الذي يتكون من (60) مهارة، موزعة على سبعة أجزاء وهي (توسيع مجال الإدراك – التنظيم – التفاعل – الابتكار – المعلومات – الوجدان – العقل).

أما دراسة كلٍ من (السيد، 1993)، (عطعوط، 1994)، (عصفور 1999)، (السيد، 2002)، فقد تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال بناء برامج دراسية مختلفة.

أما دراسة (Wood & others 1998)، (Angela, 2006) فقد أشارت لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال فكرة "الدمج" (Infusion) لمحتوى مواد دراسية، مع مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، وهذا هو المدخل الذي تتبناه الدراسة الحالية القائمة على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط باستخدام حقيبة تعليمية مقترحة في مجال الزخرفة والإعلان، لتنمية مهارات التفكير الناقد.

جـ –الثقة بالنفس Confidants -Self :

1–مفهوم الثقة بالنفس:

يرى باسفير (Pasveer, 1997 :129) أن الثقة بالنفس تشير إلى القبول غير الخاضع للجدل– غير المشروط– لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية، وغرائزه، وانفعالاته باعتبارها

مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد، كما أوضح أن قيمة الثقة بالنفس تعبر عن الإحساس الصادق بما أنت عليه بالفعل وأن تشعر بما أنت عليه فعلاً Feel and am I who am I .what Feel، ويذكر سوندرلاند (Sunderland, 2004) أن مفهوم الثقة بالنفس يعنى القدرة على تبوأ الفرد وضع معين بطريقة صحيحة أو تخلص الفرد من أي نقص في المهارات اللازمة ليكمل مهامه مع مراعاة إمكانية اختلاف تلك المهام من النشاط الاجتماعي مثلما يحدث عندما يحاول الفرد الاقتراب من شخص ما ليس لديه معرفة سابقة به، أو مثلما يحدث في النشاط المهني كالقدرة على تحقيق مهام يحتاجها في العمل.

كما أوضح توماس (Thomas, 2007) أن الفرد بدون الثقة بالنفس يمكن أن يفقد الكثير من الفرص بسبب الخوف من المخاطر أو الخوف من العواقب التي قد تحدث، ومن بين الحقائق التي يمكن رصدها عن الثقة بالنفس أنها ليست فطرية ولكنها مكتسبة. ويرى الباحث أن الثقة بالنفس كأحد متغيرات الشخصية تعبر عن: العلاقة التفاعلية بين التفكير العقلاني، والاتزان الانفعالي، وبالتالي تكون السلوكيات إيجابية، وهذا ما يعبر عن مستوى التوافق النفسي لدى الفرد

ب-العوامل المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس: تتعلق بعض العوامل التي تؤثر في مستوى الثقة بالنفس بالطفل ذاته ومظاهر النمو الجسمي والعقلي المعرفي والانفعالي والاجتماعي لديه، وكذلك فإن بعض هذه العوامل تتعلق بالأسرة والمناخ الأسري وطرق التربية، والعلاقات مع الأقران، والمقارنات مع الزملاء والجيران، والتقبل الاجتماعي بكل مظاهره. وأوضح تايلور (Taylor 2007) أن الثقة بالنفس تعتمد على بعض العوامل أهمها: -مجموعة الخبرات المتراكمة التي يستخدمها الفرد لبناء مجموعة من المهارات. التعامل مع مجموعة من الأفراد يتمتعون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس. - الاتجاهات الايجابية من الآخرين -ذو الأهمية-نحو الفرد وتعليقاتهم بشأنه. - مواجهة المواقف الصعبة التي يستطيع الفرد التغلب عليها ويشعر بعدها بالراحة. - اعتدالية مستوى القلق بعيداً عن القلق المرتفع أو القلق المنخفض. - الوضع الاجتماعي للفرد والاستمتاع بالحياة الاجتماعية. - قيمة الاحترام التي يتمتع بها من جانب الآخرين. - الاعتقاد النابع من الذات باتجاه الفرد نحو أفكاره ووجهات نظره الخاصة. - التمتع بقدر من النجاح في الحياة العملية. - القدرة على مضاعفة الشعور بالثقة بالنفس عند الحاجة. وإذا كانت معظم هذه العوامل تتعلق بالجوانب

المعرفية فإن بيتر (Peter, 2006) يركز على أهمية الاستعداد العاطفي كأحد العوامل التي تؤثر في الثقة بالنفس بل أعظمها، فالثقة بالنفس مجموعة من المعتقدات والأفكار التي تمكن الفرد من توجيه طاقاته لتحقيق أهدافه والمضي قدماً في الحياة، فالمواقف الحرجة قد تؤثر في الثقة بالنفس، ويمكن التغلب عليها تدريجياً حتى يصبح الفرد في حالته الطبيعية. وقد أجريت مجموعة من الدراسات التي تتناول العوامل المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس منها: دراسة باجاريز (Pagares, 2002) التي أجريت على 105 طفلاً بالمرحلة الابتدائية لتوضح في نتائجها العلاقة الموجبة بين الثقة بالنفس، والفاعلية الذاتية، والتنظيم الذاتي، والعلاقة السالبة بين الثقة بالنفس وتدني القدرات اللغوية وعيوب النطق والكلام، كما توصلت دراسة فرانك (Frank, 2005) التي أجريت على 261 طفلاً بالمرحلة الابتدائية إلى ارتباط مستوى الثقة بالنفس بأساليب المعاملة الوالدية، وقد أثبتت نتائج الدراسة التتبعية التي أجراها بيتر (Peter, 2006) على 10 من الأطفال الموهوبين رياضياً بالصف الخامس الابتدائي ولمدة عام كامل أن مستوى الثقة بالنفس إنما يرتبط بمجموعة من المتغيرات أهمها: الخجل والانطواء، والتوكيدية، والتحكم الذاتي، كما أكدت نتائج دراسة إلين (Ellen, 2006) التي أجريت على 235 أنثى، و233 ذكراً بالصف السادس الابتدائي، لتوضيح العلاقة بين الثقة بالنفس والفاعلية الشخصية للطفل، أن الأطفال ذوى الفاعلية الشخصية لديهم ثقة في قدراتهم الأكاديمية ويقومون تقدمهم بشكل منتظم، ولديهم القدرة على حل المشكلات ومهارات عرض أعمالهم. ويرى الباحث أن الطفل الصغير العادي يعيش حالة الأمن والاطمئنان لأن حاجاته كلها مشبعة، وحينما يقترب من عامه الثاني ويتعلم المشي والكلام ويزداد نشاطه وتزداد رغبته في اللعب والصياح والحركة ولمس الأشياء وفحصها ويكون مملوءاً ثقة في نفسه فإنه لا يجد قبولا أو تشجيعا من الكبار، بل يواجه بالمقاومة والمعارضة منهم، فكلما لمس شيئاً منعوه، وكلما صاح ضربوه وكلما فعل مالا يروق لهم زجروه، وهذه كلها أمور جديدة بالنسبة للطفل تؤدي إلى قلة الأمن أو انعدامه وظهور الاضطراب النفسي والقلق الداخلي، وينمو الشعور بفقد السند، فكأن الانتقال المفاجيء في المعاملة -وهو يحدث غالباً في العام الثاني من حياة الطفل ودون قصد سيئ من الوالدين– هو الذي ينقل الطفل من الامتلاء بالثقة إلى فقدها ومن الإيمان بالقوة الشخصية إلى التشكك في وجودها فيجب أن تكون القاعدة الأساسية أن الانتقال في المعاملة من السنتين الأوليين إلى ما بعدهما يكون

تدريجياً، وأن يعطى الطفل الفرصة الكافية لتصريف ما عنده من النشاط في جو تتوافر فيه العوامل المحققة لحاجات الطفل النفسية من تقدير وعطف ونجاح وحرية وتوجيه وشعور بالأمن والاستقرار .ج–تنمية مستوى الثقة بالنفس أوضح توماس وإيمونس (Thomas & Emmons, 2007)أنه يمكن تنمية مستوى الثقة بالنفس من خلال التركيز على العناصر التالية:

– القدرة على الاستماع إلى الآخرين والبحث بطريقة إيجابية عن مقاصدهم. – تنمية مستوى الشجاعة لدى الأفراد. – القيام بالأعمال المنوطة بالفرد بطريقة إيجابية وبناءة ووفق نقد ذاتي وتغذية راجعة لنفسه. قدرة الفرد على تصميم خطة تمكنه من ممارسة الأداء وتحقيق التقدم بما يضمن النجاح. – قدرة الفرد على قبول وتحمل المسئولية عن كافة أفعاله. تنمية المهارات الفكرية وهي: بناء الأهداف، والتفكير الذاتي، والقدرة على التخيل، والرقابة الذاتية. وقد أجريت مجموعة من الدراسات حول تنمية مستوى الثقة بالنفس، منها دراسة إليس (Ellis, 2003) على 18 طفلاً بالمرحلة الابتدائية لتنمية الثقة بالنفس عن طريق تعديل المعتقدات اللاعقلانية ودحض الأفكار السلبية المتعلقة بالذات وبالآخرين. ودراسة إلين (Ellen, 2006) على 24 طفلاً بالصف السادس الابتدائي والتي أثبتت نتائجها إمكانية تنمية مستوى الثقة بالنفس عن طريق تنمية الفاعلية الذاتية، كما قدم بلومجران (Blomgran, 2006)برنامجاً مكثفاً لتنمية الثقة بالنفس لدى مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 13–15 عاماً إحداهما من الذكور والأخرى من الإناث وذلك عن طريق تنمية القدرات اللغوية، وبعض المهارات الاجتماعية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي يستعرض الباحث بعض الدراسات التي تناولت متغيرات بحثه على النحو التالي:

1– دراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة

دراسة (عبدالرحيم، 1993) هدفت الدراسة الى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب المرحلة الجامعية، شملت العينة على (40) طالبا بواقع (20) طالبا للمجموعة التجريبية، و (20) للمجموعة الضابطة طبق البرنامج على عينة الدراسة وبعد اجراء التحليلات الاحصائية للبيانات اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بتعميم هذه الاستراتيجية في تدريس طلبة الجامعات.

دراسة (سليمان، 2001) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، شملت العينة على (60) تلميذا قسموا عشوائياً إلى مجموعتين (30) تلميذاً للمجموعة التجريبية، و(30) تلميذا للمجموعة الضابطة، وبعد كوفئت المجموعتان بعدة متغيرات طبقت الاستراتيجية على المجموعة التجريبية، وتوصل البحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة، على المجموعة الضابطة التي استخدمت معها الطريقة التقليدية، وقد أوصى الباحث بتطبيق هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات لدى الطلبة (سليمان، 2001).

دراسة (Mokhtari & Reichard, 2002) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي وانتاج الأسئلة لدى التلاميذ، شملت العينة على (66) تلميذاً بواقع (33) تلميذاً للمجموعة التجريبية و(33) تلميذاً للمجموعة الضابطة، وبعد معالجة البيانات اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة، وقد أوصى الباحثان بضرورة تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في المدارس الابتدائية.

دراسة عبدالكريم (2005) التي هدفت الدراسة إلى تنمية بعض المهارات اللازمة لمجالات الكتابة من خلال استراتيجية ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الاول الثانوي، شملت العينة (40) طالباً قسمت عشوائياً إلى مجموعتين (20) طالباً للمجموعة التجريبية، و(20) طالباً للمجموعة الضابطة وبعد معالجة البيانات اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى أثره إلى البرنامج التدريبي، وقد أوصى الباحث باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات أخرى لدى الطلبة.

دراسة العمري (2005) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية في تعلم السيرة النبوية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف السابع الأساسي، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالتفكير الناقد تفوق أفراد المجموعات الذين تعلموا باستراتيجية فوق المعرفية على نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، كما أظهرت نتائج الدراسة – أيضاً – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

دراسة (محمد، 2017) والتي هدفت إلى اعتماد استراتيجيات ما وراء المعرفية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الاطفال المرحلة الأولى، حيث تم تطبيق الاستراتيجيات على طالبات قسم رياض في كلية التربية للبنات في مادة علم النفس العام للمرحلة الأولى ضمن المحاضرات على عينة مكونة من (50) طالبة ضمن مجموعتين، وبواقع (25) تجريبية و (25) ضابطة، وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة في بحثها بعد أن كافأت المجموعتين في متغيرات هي (العمر الزمني، التحصيل الدراسي لكل من الأم والأب، اختبار الذكاء، مستوى التفكير الناقد) قبل تطبيق الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد استعانت الباحثة باختبار (واطسن – كلاسير)، المترجم من قبل عيسى (2013)، وأشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت القيمة المحسوبة للاختبار البعدي (4,239) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2)، وهذا يدل على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2– دراسات تناولت التفكير الناقد

دراسة أوليفر وبيكر (Oliver and Baker, 1982) التي هدفت الدراسة الى مقارنة بين طريقة الحالة وطريقة المحاضرة وأثرهما في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، وأيهما افضل طريقة الحالة لتدريس الاجتماعيات بطريقة المحاضرة – الكتاب المنهجي (التقليدي) في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتألفت عينة البحث من (54) تلميذاً قسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تألفت كل مجموعة من (27) تلميذاً، وبعد تحليل النتائج تبين تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة الحالة في القدرة على التفكير الناقد أكثر من المجموعة الضابطة التي استخدمت طريقة المحاضرة، أوصى الباحثان بضرورة تنويع الطرائق المتبعة في التدريس.

دراسة سعيد (2004) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة على عينة من طالبات مدرسة حلوان الثانوية الفنية الزخرفية، ومدرسة 15 مايو الثانوية الفنية الزخرفية، بمحافظة حلوان بمجال الزخرفة والإعلان، وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار التفكير الناقد (لواطسون – جليسر) واختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية في مجال الزخرفة والإعلان، واختبار التفكير الناقد في مجال

الزخرفة والإعلان، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد (لواطسون – جليسر) بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار التفكير الناقد في مجال الزخرفة والإعلان بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان.

دراسة الزهاوي (2007) هدفت الى معرفة أثر استخدام طريقة روثكوف في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ، بلغت عينة الدراسة (90) طالبة وزعت بين مجموعتين (45) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة روثكوف و(45) طالبة للمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية، وبعد تحليل النتائج ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بطريقة روثكوف بفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام مدرسي التاريخ أكثر من طريقة تدريس تعرض محتوى مادة الدرس.

دراسة الواسطي (2007) هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر أنموذج هيلداتابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ. بلغت عينة الدراسة (86) طالباً وطالبة بواقع (43) للمجموعة التجريبية و(43) للمجموعة الضابطة. وكافأت الباحثة بين المجموعتين في بعض المتغيرات قبل تطبيق الأنموذج، وكانت أبرز نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد، وأوصت باعتماد أنموذج هيلدا تابا في التدريس.

دراسة نصار (2009) التي هدفت إلي التعرف على أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي بالمدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2008 / 2009 والبالغ عددهم (1407) طلاب، وتكونت عينة الدراسة من (82) طالباً، تم اختيارهم بصورة قصدية من مدرسة بيت لاهيا الأساسية للبنين "ب"، وقسمت العينة إلي مجموعتين، مجموعة تجريبية وتكونت من (41) طالباً درست باستخدام الألغاز الرياضية، ومجموعة ضابطة تكونت من

(41) طالباً درســـت بالطريقة التقليدية، ولأغراض الدراســـة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية: اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، ومقياس الميل نحو الرياضـــيات، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بـين متوسـط درجـــات تلاميـــذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد في الرياضيات ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضـــابطة لصـــالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بـين متوسـط درجـات تلاميـذ المجموعة التجريبية في مقياس الميل نحو الرياضـيات ومتوسـط أقرانهم في المجموعة الضـابطة لصـالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (0,01) في مسـتوى التفكيــر الناقــد فــي الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول قوية في المجموعة التجريبية وأقرانهم فــي المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى التفكيـــر الناقـــد فـــي الرياضيات بين متوسط درجات التلاميذ الذين لديهم ميول ضعيفة في المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

3- دراسات تناولت الثقة بالنفس

دراســـة علي (2009) التي هدفت التعرف إلى الكشــف عن فاعلية برنامج إرشـــادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإســـلامية بغزة على عينة تجريبية بلغ قوامها (17) سبعة عشر طالبة في حين كانت العينة الاستطلاعية (62 طالبة)، وتكونت أدوات الدراســة من مقياس للثقة بالنفس، والبرنامج الإرشـادي المقترح لتنمية الثقة بالنفس، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين المقياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يعني فعالية البرنامج في تنمية الثقة بالنفس.

دراسة أبو هدروس والفرا (2011) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات تعلم النشر على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، واستخدم الباحثان مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس ودليل المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط (إعداد الباحثين) وذلك بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لها وتم تطبيقها على عينة بلغت (80) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كلٍ منهما (40). ومن بين ما أسفرت عنه

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق دالة إحصائياً أيضاً لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العنزي (2012) هدف البحث الى إعداد برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى الايتام في المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن، وقد شملت عينة الدراسة (42) من التلاميذ الأيتام وتم تطبيق مقياس الثقة بالنفس عليهم وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وعددهم (13) وتجريبية وعددهم (13) وتم تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية، وإجراء القياسات القبلية والبعدية لتنمية الثقة بالنفس. هذا وقد استخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس من إعداد صالح الغامدي (٢٠٠٩م)، وبرنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس من إعداد الباحث والذي تكون من (8) جلسات إرشادية على مدى (4) أسابيع. وتوصل البحث – بعد تطبيق البرنامج – إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية. وتشير تلك النتائج الى فعالية البرنامج الارشادي الذي استخدم في الدراسة الحالية في تنمية الثقة بالنفس لدى الايتام في المرحلة المتوسطة.

دراســة (شـراب، 2013) والتي هي بعنوان "فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحســين المســئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وقد هدفت الدراســة إلى التعرف على درجة كال من الثقة بالنفس والمســئولية الاجتماعية والتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحســين المســئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراســة من (23) طالبا من طالب الصــف الأول الثانوي علوم انســانية، قســموا الى مجموعتين ضــابطة وتجريبية، وبعد ان تم ضــبط متغيرات: العمر الزمني، والمســتوى الاجتماعي الثقافي للأســرة. وقد قام الباحث بتطبيق مقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحث) ومقياس المســئولية الاجتماعية (إعداد أحمد الصمادي وصالح العثامنة 3002 تعديل الباحث) وذلك بعد التحقق من الصدق والثبات لها، وكذلك اســتمارة المســتوى الاجتماعي الثقافي (إعداد الباحث) وبرنامج تنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسـين المسـئولية الاجتماعية (اعداد الباحث)، وتكون البرنامج التدريبي من (20) جلســة تدريبية، طبقت فيه عدد من الأســاليب التدريبية وهي: المحاضــرة

والمناقشة الجماعية، والواجبات البيتية، النمذجة، لعب الأدوار، التعزيز، التنفيس الانفعالي، التعليمات الذاتية "الحوار الإيجابي مع النفس"، الوعي والاستبصار بالمشكلة، استخدام الأنشطة، ضبط الذات، التخطيط للسلوك المسئول، أسلوب توكيد الذات، فنية هنا والآن، فنية كرسي الاعتراف. وللتحقق من نتائج الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهي: اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون، وقد أظهرت النتائج اجمالاً وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة – أيضا – وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياسي الدراسة.

دراسة (علوان، والطلاع، 2014) هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية، وبلغ قوام عينة الدراسة (36) شرطياً من العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية بمحافظة خان يونس، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوزعت العينة إلى مجموعتين بالتساوي الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، وقد قام الباحثان بتصميم أدوات الدراسة والمتمثلة في (برنامج ارشادي لزيادة الثقة بالنفس، ومقياسي الثقة بالنفس والمرونة الايجابية)، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت وجود فروق دالة احصائياً في القياسات القبلية والبعدية لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الثقة بالنفس والمرونة الايجابية لصالح القياسات البعدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية يتضح أن هناك ندرة في الدراسات التجريبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، سواء دراسات عربية، أو أجنبية، مما جعل الباحث يستعين ببعض الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة، مع اختلاف العينة، كما لاحظ الباحث أن هذه الدراسات قد تناولت كل متغير من متغيرات الدراسة على حدة، وأن الدراسات التي حاولت الربط بين هذه المتغيرات مجتمعة دراسات نادرة على المستوى المحلي أو العربي أو حتى الأجنبي، وهذا ما يزيد من أهمية هذه الدراسة،

ويقدم مبرراً قوياً لإجرائها على هذه العينة من طلاب الجامعات الذين حظوا باهتمام قليل في هذا الجانب على حد علم الباحث في مقابل اهتمام كثير من هذه الدراسات بمراحل تعليمية أخرى كالثانوية والمتوسطة والابتدائية أو حتى فئة الأيتام أو بطيئي التعلم أو غيرهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج التجريبي، وتحديداً التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) والذي يتضمن: "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها" (ملحم، 2002) وذلك بإعداد تصميم تجريبي يكون بمثابة خطة شاملة يمكن من خلالها الكشف عن أثر متغير تجريبي (التصميم التجريبي المستخدم والمتضمن بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة) في متغير تابع محدد (التفكير الناقد - والثقة بالنفس) واختبار قبلي وبعدي لكلي المجموعتين، وتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط وعزل المجموعة الضابطة عن البرنامج في ظروف يسيطر فيها الباحث على بعض المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على المتغير التابع، وذلك ليتمكن من خلاله الإجابة عن أسئلة البحث وفروضه بشكل دقيق وسليم، وليوضح - أيضاً - كيفية التعامل مع المشكلة التي تعترض البحث والمتغيرات اللازم قياسها أو ضبطها والإجراءات المستخدمة لضبط الموقف البحثي واختيار الطريقة الملائمة لتحليل البيانات.

مجتمع الدراسة:

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة شقراء المسجلين في الجامعة وبكافة كلياتها والبالغ عددهم (19.308) طلاب.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء والبالغ عددهم (50) طالباً ممن تتراوح أعمارهم بين (24-19) سنة، وذلك بتقسيمهم إلى مجموعتين (25) تجريبية (25) ضابطة، وقد تم اختيار هذه العينة من طلاب جامعة شقراء للأسباب التالية:

لأن الباحث يعمل أستاذاً في الجامعة ذاتها، وهذا يتيح له الفرصة للحصول على نتائج أفضل وأدق، ولضمان إجراء التجربة بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي تحت الإشراف

المباشر من قبل الباحث، حيث أن ذلك يعطي مصداقية أكثر للنتائج، وقد حرص الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات منها: (العمر، مستوى التحصيل الدراسي، مستوى الذكاء، مستوى التفكير الناقد، مستوى الثقة بالنفس).

ويوضح الجدول رقم (2) عدد طلاب كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي.

جدول رقم (2) عدد طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي

المجموعة	عدد الشعب	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي	العدد النهائي
التجريبية	1	25	25	25
الضابطة	1	25	25	25
المجموع الكلي	2	50	50	50

أدوات الدراسة:

1- مقياس التفكير الناقد

قام الباحث بمراجعة المقاييس والاختبارات التي تم بناؤها في مجال التفكير الناقد مثل: اختبار واطسن -كلاسر الذي أعده عام 1952وقام بمراجعته وتعديله وتقنينه على البيئة العربية كل من: جابر وهندام (1972) (جابر، 1974)، واختبار (الكعبي، 2005) للتفكير الناقد: والذي أعده في ضوء القدرات التي يقيسها –اختبار واطسن -كلاسر، واختبار (الجنابي، 1992) الذي أعده فاضل زامل عام 1992، وتضمن قدرات واطسن- كلاسر للتفكير الناقد، واختبار (الزهاوي، 2007) للتفكير الناقد الذي أعدته في ضوء القدرات التي يقيسها اختبار واطسن– كلاسر، واختبار (العاني، 2002) الذي اعتمد-أيضاً-قدرات واطسن-كلاسر، واختبار (العزاوي، 2002) الذي أعده رحيم يونس، واعتمد على بعض القدرات التي تضمنها اختبار واطسن– كلاسر وبعض القدرات التي أعدها أينس، وكذلك اختبار (النداوي، 2012) الذي أعدته معتمدةً على اختبار (واطسن-كلاسر) في تحديد قدرات مختلفة لمفهوم التفكير الناقد، وكذلك الاختبار الذي ترجمته وأعدته (عيسى، 2013) معتمدةً على اختبار (واطسن _ كلاسر).

وقد لاحظ الباحث أن جميع هذه الاختبارات حاولت قياس المهارات الاتية: الاستدلال المنطقي (القياس)، التحليل والتركيب والتقويم، الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستقراء، التفسير، تقويم الحجج، كما اختلفت طرق القياس في هذه الاختبارات، فالبعض يقيسها عن طريق فقرات أو أسئلة تتضمن الاختيار من متعدد أو التمييز بين العبارات الصحيحة والخاطئة،

أو إذا كانت معلومة ما متضمنة في موقف معين يطلب فيه من المفحوص الاستجابة له بطرق تكشف عن قدرته على التفكير الناقد.

وقد تبنى الباحث اختبار عيسى أعلاه الذي تضمن خمس مهارات هي (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) لاستخدامه في دراسته وتطبيقه على عينة من طلاب المستوى الثاني في قسم علم النفس بجامعة شقراء، وذلك لمناسبته وملائمته لأغراض الدراسة، والشكل (2) يبين ذلك:

شكل (2) يبين المهارات التي يتضمنها اختبار التفكير الناقد

ت	المهارات	عدد الفقرات	التسلسل
1	الاستنتاج	7	7−1
2	الافتراضات	8	15− 8
3	الاستنباط	9	24−16
4	التفسير	7	31−25
5	تقويم الحجج	9	40−32
	المجموع	40	40−1

صدق مقياس التفكير الناقد: ويعد الصدق من الشروط التي ينبغي توافرها في أداة البحث وهناك طرائق عديدة لقياس الصدق ومنها الصدق الظاهري (Ebel,1972:408)، إذ تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم وطرائق التدريس بهدف معرفة مدى صلاحية فقرات الاختبار في قياس مهارات التفكير الناقد والحكم على وضوح التعليمات والأمثلة ومدى حاجتها الى التعديل، وكانت الآراء متفقة على صلاحية الفقرات ولم تجرِ أي تعديلات تؤثر على بناءه السابق وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على أفراد عينة البحث.

معامل الصعوبة للفقرات: والهدف من ايجاد معامل صعوبة الفقرة او الموقف هو اختيار الفقرة ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة والصعبة جداً، وان الاختبار يعد جيدا إذا تراوحت معامل صعوبة فقراته بين (0,80-0,20) (Bloom,1971: p: 66)، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين(0,50−0,71)، لذا تعد معاملات صعوبة فقرات الاختبار جميعها مقبولة.

القدرة التمييزية للفقرات: تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة باستعمال معادلة التمييز، حيث تراوحت قيمتها بين (0,77−0,29)، اذ ان الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (0,20)، تعد

ضعيفة، التمييز، ويستحسن حذفها أو تعديلها (جروان،1999: 295)، لذا عدت فقرات الاختبار مقبولة من حيث قوتها التمييزية ولذلك تم الإبقاء عليها.

ثبات الاختبار: يعد الثبات من الخطوات الجوهرية في القياس النفسي والتي يتعين توفيرها لكي يكون صالحاً للاستخدام (فرج، 1980: 337)، وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (0,72)، ولتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (0,85)، وهو معامل ارتباط جيد، إذ تكون الاختبارات ذات معامل ثبات عال إذا كان معامل ثباتها يتراوح بين (0,80–0,90) (زغول، 2003: 58).

عينة وضوح التعليمات: لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات والزمن المستغرق للإجابة قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (10) طالبة اختيروا بصورة عشوائية، وتبين بعد التطبيق بأن التعليمات واضحة ومفهومة وان متوسط الزمن المستغرق للإجابة بلع (40) دقيقة.

تصحيح الاختبار: يتكون الاختبار من (40) فقرة أعطيت درجة (1) إلى الاستجابة الصحيحة ودرجة (صفر) إلى الاستجابة الخاطئة وقد حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على الاختبار بوساطة جمع درجات استجاباته على الاختبارات الفرعية.

2– مقياس الثقة بالنفس: بعد الاطلاع على العديد من الاختبارات والمقاييس التي تناولت الثقة بالنفس كاختبار (شروجر، 1990) و(أبو هدروس والفرا، 2011)، واختبار (محمد والدسوقي، ٢٠٠٦)، واختبار (العنزي، ٢٠٠١)، واختبار الثقة بالنفس الذي وضعه (الأقصري، ٢٠٠٠) في كتابه الثقة بالنفس، قام الباحث بإعداد مجموعة من العبارات التي تدور حول ما يمارسه الطلاب من ممارسات وسلوكيات تعبر عن ثقتهم بأنفسهم، وقد تنوعت العبارات بين سلبية وإيجابية، وتدرجت الإجابة عليها تدرجاً ثنائياً (نعم – لا) ليتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب، كما راعى الباحث أن تكون العبارات قصيرة وواضحة وغير غامضة بالنسبة لهم، وتعبر عن سلوكياتهم التي يمارسونها أثناء دراستهم. وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (14) مفردة تضمنت (7) مفردات إيجابية و (7) مفردات سلبية تقيس مستوى ثقته بنفسه، وقد أعطيت الإجابة التي تضمنت السلوك الإيجابي (نعم) درجتان

في التصحيح، بينما أعطي السلوك السلبي (لا) درجة واحدة، ويتبع العكس في حالة العبارات السلبية، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمقياس الثقة بالنفس تتراوح بين (14و 28).

صدق مقياس الثقة بالنفس: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس لإبداء آرائهم حول مناسبة مفردات المقياس في قياس السمة المراد قياسها، وكذلك تعديلها بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (19) مفردة، وأجمع غالبية المحكمين على حذف العبارات التي تحمل الأرقام (4، 6، 12، 15، 17، 18)؛ حيث تبين أنها مفردات ضعيفة الصياغة وغير منتمية، وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (14) مفردة.

ثبات مقياس الثقة بالنفس: قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (35) طالباً، وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" حيث بلغ معامل ألفا (0.754)، مما يشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام، كما تم التأكد من ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (0.74)، وهي نسبة جيدة تشير إلى صلاحية المقياس للتطبيق والاستخدام.

إجراءات الدراسة

1- متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: هو استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (الاستنتاج، الافتراضات، الاستنباط، التفسير، تقويم الحجج) في تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لطلاب جامعة شقراء في المجموعة التجريبية، واستخدام الطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.

المتغيرات التابعة: - التفكير الناقد لدى مجموعتي الدراسة كما يقيسها مقياس التفكير الناقد.

- الثقة بالنفس لدى مجموعتي الدراسة كما يقيسها مقياس الثقة بالنفس.

كما يوضح الجدول التالي رقم (3) شكل التصميم التجريبي ومتغيرات الدراسة:

جدول (3) التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	التفكير الناقد الثقة بالنفس	استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي	التفكير الناقد الثقة بالنفس
الضابطة	التفكير الناقد الثقة بالنفس	الطريقة الاعتيادية	التفكير الناقد الثقة بالنفس

ضبط المتغيرات الدخيلة: للتأكد من مدى تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة استخدم الباحث اختبار T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير الناقد، ومقياس الثقة بالنفس، والجدولان (4) و (5) يوضحان ذلك.

جدول (4): الفروق في مقياس التفكير الناقد بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	25	28.875	3.736	0.792	غير دالة
الضابطة	25	28.325	2.313		

ت الجدولية = 2.358 عند مستوى 0.01 ودرجة حرية 78.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس التفكير الناقد كانت أقل من (T) الجدولية؛ مما يؤكد أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير الناقد، مما يشير إلى تجانس المجموعتين.

جدول (5): الفروق في مقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	25	21.925	1.803	2.266	غير دالة
الضابطة	25	28.075	1.542		

ت الجدولية = 2.358 عند مستوى 0.01 ودرجة حرية 78.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس الثقة بالنفس كانت أقل من (T) الجدولية؛ مما يؤكد أنه ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس، مما يشير إلى تجانس المجموعتين قبل إجراء التجربة.

1- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: بعد أن قام الباحث بعمل مسحٍ للبحوث والدراسات التي تناولت استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي (محمد، 2017) والتي دلت نتائجها على أن مهارات التفكير هي مهارات مكتسبه، وقابلة للتعليم والتدريب عليها، حيث يتم التركيز على تعلم مهارات التفكير الناقد وتأثير ذلك على الجوانب الاخرى للشخصية في المراحل

التعليمية المختلفة وفي حياته، أثناء الدراسة وبعدها (علوي وناصر، 2010: 25) تم تطبيق "مقياس التفكير الناقد" و "مقياس الثقة بالنفس" على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (2017/2/20)، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة القبلية.

2- تطبيق الاستراتيجيات: وقد انتهج الباحث الطريقة غير المباشرة لتطبيق الاستراتيجيات ضمن المحاضرات الخاصة بمفردات المقرر لمادة علم نفس النمو لطلاب المستوى الثاني في قسم علم النفس، حيث ان الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تساهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير وزيادة الدافعية من خلال إدراكهم للموضوع الذي يدرسونه (الأسود، 2008)، وذلك بعد أن تأكد من صدق الاستراتيجيات من خلال آراء المختصين، حيث كان تدريس المجموعة التجريبية والبالغ عددها (25) طالباً يتم باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، في حين درست المجموعة الضابطة وعددها (25) طالبة بالطريقة الاعتيادية، وقد تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بناء على الدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار القبلي على مقياسي التفكير الناقد (واطسن - جليسر)، بعد أن تم التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات: (العمر الزمني، مستوى تعليم الأب والأم، مستوى الذكاء، التفكير الناقد، الثقة بالنفس)، وقد بلغ عدد المحاضرات (16) محاضرة بواقع محاضرتين في الأسبوع، وبذلك استغرقت المحاضرات (8) أسابيع، وقد قام الباحث بتنويع الأساليب والأنشطة والإجراءات في تصميم المحاضرات لتحقيق الاهداف المنشودة (الشرقاوي، 2002) وذلك من خلال ما تتضمنه المحاضرات من استراتيجيات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتنظيم وتقويم تهدف إلى تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى الطلاب عينة البحث، وذلك من خلال: توجيه الطلبة الى تحديد المشكلات المطروحة وتحليل المعلومات، وتكليفهم بأنشطة على شكل ألغاز وقضايا تجذب الانتباه والاهتمام وتتحدى العقول بحيث يؤدي المتعلم دوراً بارزاً في النقاش والحوار، وكذلك طرح أسئلة تسهم في فهم أعمق للمشاكل والقضايا المطروحة للنقاش، وإثارة الشك حول الارتباط المنطقي للمتغيرات والنتائج، وتأكيد موثوقية المصادر والتروي في إصدار الأحكام، وتوجيه اهتمام الطلبة للتفكير في تفكيرهم أو ما يعرف بما وراء التفكير، وتشجيعهم على الحوار والنقاش وطرح الأفكار وتقبل الرأي الآخر ونقده بموضوعية، بالإضافة إلى دعوة الطلبة للتفكير في كل معلومة يحصلون عليها. (الخليلي وآخرون، 1996)

خطوات التطبيق

أولاً: إعطاء الطلاب فكرة ونبذة مختصرة عن استراتيجيات ما وراء المعرفة، والأسس التي تقوم عليها وذلك من خلال: ربط المعلومات الحالية بالمعلومات السابقة، والاختيار السليم لاستراتيجية التفكير المناسب، والتخطيط والمتابعة وتقويم التفكير.

ثانياً: تقديم توجيهات عامة حول موضوع المحاضرة وما يرتبط بها، وتتضمن: 1- توجيهات مرحلة ما قبل التعلم، وذلك بتشجيع الطلاب – عند عرض موضوع المحاضرة على السبورة – على أسئلة مثل: ما الذي أعرفه عن موضوع المحاضرة؟ – ما الذي يجب ان اتعلمه من موضوع المحاضرة؟ – ما الذي أريد أن أعرفه عن موضوع المحاضرة؟ – ما أهمية موضوع المحاضرة؟ – ما الأسئلة التي أريد أن أسألها الآن؟

2 – توجيهات اثناء عملية التعلم وتتضمن تشجيع الطلاب على التساؤلات التالية: – هل أحتاج الى خطة معينة لفهم الموضوع وتعلمه؟ – ما الوقت الذي احتاجه لإتمام هذا النشاط؟

3. – توجيهات ما بعد عملية التعلم: وتهدف إلى تنشيط عمليات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، وذلك بتدريبهم على تساؤلات مثل: –ما الذي تعلمته من موضوع المحاضرة؟ – هل يمكنني الإجابة عما أردت معرفته في هذا الموضوع؟ – هل يمكنني توظيف معلوماتي الحالية في جوانب حياتي الاخرى؟ – ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟

4 – توجيهات بعد نهاية كل محاضرة: تتضمن تشجيع الطلاب على تقييم ما اكتسبوه من معلومات، وإعطاء آراءهم حول مدى الفائدة من موضوع المحاضرة، إذ أن تشجيع الطلاب على استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى: تنمية قدرتهم على التفكير في التفكير، واكتساب الطلاب مجموعة من المهارات الحياتية المتضمنة في الموضوع، وكذلك إكسابهم مجموعة من الميول والاتجاهات والقيم بالإضافة إلى مهارات التفكير الناقد لتنميتها أثناء دراستهم لموضوع المحاضرة.

3- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:** بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجيات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إعادة تطبيق "مقياس التفكير الناقد" و"مقياس الثقة بالنفس" على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتاريخ (2017/4/20)، وتم رصد الدرجات لنتائج هذه الأدوات لتحليلها إحصائياً والحصول على نتائج الدراسة النهائية.

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (spss) لتنفيذ المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومربع كاي لإيجاد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومعامل صعوبة الفقرة لحساب معامل صعوبة فقرات كل مقياس، ومعامل تمييز الفقرة لحساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات كل مقياس، معامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات الاختبارات، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات في التجزئة النصفية للاختبارات، واختبار (T–test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات في مستوى كل من التفكير الناقد والثقة بالنفس.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: ويتضمن ذلك عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء معطيات التصميم التجريبي الذي تم تطبيقه وصولا إلى التحقق من فروض الدراسة والكشف عما إذا كانت النتائج تؤيد هذه الفروض أم لا.

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.01$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير الناقد"

ولاختبار صحة هذا الفرض الباحث قام الباحث باستخدام اختبار " T-Test " للتأكد من دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد، والجدول التالي رقم (6) يوضح هذه الفروق:

جدول (6) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير الناقد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	25	28.1	3.139	2.954	2.358	48	0.01
الضابطة	25	30.325	30.9945				

ويتضح من جدول رقم (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحقق صحة الفرض الأول، حيث أنه من خلال مقارنة النتائج للاختبار البعدي للتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للتفكير الناقد

(28.1)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (30.325)، مما يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القدرة على التفكير الناقد، الأمر الذي يدل على مساهمة الاستراتيجيات في تعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد، واتخاذهم للقرارات السليمة في مختلف ميادين حياتهم سواء في الحياة الشخصية أو الاجتماعية أو في العمل، ومن ثم فإن مهارات التفكير الناقد ستمكنهم وتحثهم على فحص وتقييم الحلول للمشكلات التي تصادفهم في مراحل الدراسة أو في حياتهم الوظيفية.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة كدراسة عبدالرحيم (1993) ودراسة سليمان (2001) ودراسة عبدالكريم (2005) ودراسة (Mokhtari & Reichard, 2002) ودراسة محمد (2017)، وكذلك الدراسات التي استخدمت التفكير الناقد كدراسة (Oliver and Baker, 1982) ودراسة سعيد (2004) ودراسة الزهاوي (2007) ودراسة الواسطي (2007) ودراسة نصار (2009).

نتائج الفرض الثاني: "توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α =0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي للثقة بالنفس"

ولاختبار صحة هذا الفرض الباحث قام الباحث باستخدام اختبار " T-Test " للتأكد من دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للثقة بالنفس، والجدول التالي رقم (7) يوضح هذه الفروق:

جدول (7) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي للثقة بالنفس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	25	21.275	2.112	3.581	2.358	48	0.01
الضابطة	25	23.000	2.195				

ويتضح من جدول رقم (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحقق صحة الفرض الثاني، حيث أنه من خلال مقارنة

النتائج للاختبار البعدي للثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ظهر أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للثقة بالنفس (21.275)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (23.000)، مما يدل على ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية، الأمر الذي يدل على أن استراتيجيات قد ساهمت في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة، وذلك من خلال إحساس كل فرد منهم بتكافؤ الفرصة في التعلم والتفكير والافتراض والاستنتاج والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج، حيث أن هذه الاستراتيجيات تجعل الأستاذ أو المعلم يعامل كل طالب ومتعلم بطريقةٍ يشعر من خلالها بالمساواة بحيث يأخذ كل واحدٍ منهم الفرصة في المشاركة وكذلك باحترام كيانه، كما أنها تقلل من الشعور بالخوف من المشاركة وتساعدهم في مواجهة الفشل والإحباط، كما تشعرهم بالانتماء إلى مجموعة العمل، وبالتالي تزيد من ثقتهم بأنفسهم.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجية ما وراء المعرفة كدراسة العمري (2005) ودراسة علي (2009) ودراسة أبو هدروس والفرا (2011) ودراسة العنزي (2012) ودراسة (شراب، 2013) ودراسة (علوان، والطلاع، 2014).

الاستنتاجات: من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج ما يلي:-

- فائدة استراتيجيات ما وراء المعرفة في المساعدة في عرض المادة للمتعلم بصورة علمية منظمة مما يجعلها أسهل تعلماً.
- أن هذه الاستراتيجيات – على اختلاف أنواعها – تجعل الطلاب محوراً للعملية التعليمية، بحيث يلعبون دوراً إيجابياً ونشطاً في القاعة الدراسية، ويكون لديهم القدرة على الاستنتاج والافتراضات والاستنباط والتفسير وتقويم الحجج، سواء في الدراسة أو في الحياة العملية، كما أنها تعطي الطالب ثقةً بالنفس تنعكس إيجابياً على شخصيته.
- ما تتضمنه من خطوات متسلسلة (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، والتقويم) تتطلب عمليات عقلية تظهر فيها مهارات الطلاب في فهم وتفسير وتحليل المادة الدراسية، فضلاً عن حل مشكلاتهم بصورة علمية.

التوصيات: يوصي الباحث بما يلي:

- إثراء البيئة الأكاديمية بالأنشطة والإكثار من استخدام برامج واستراتيجيات حديثة في التدريس.

-عقد دورات وبرامج تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات تهدف إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي على وجه الخصوص والتفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلاب.

– حث وتشجيع الجامعات والمؤسسات والمراكز الأكاديمية على ابتكار مشاريع وبرامج لتنمية وتطوير قدرات الطلاب.

– إعطاء الفرصة للطلاب والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم بحرية تامة.

– ضرورة الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وفي مختلف التخصصات بتضمين مقرراتهم لبعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير الناقد كي يبدو أثرها واضحاً في حياتهم العلمية والوظيفية.

– الإكثار من عرض مقاطع الفيديو والسماح للطلاب بنقدها وتحليلها واستنتاج الأفكار ووضع المقترحات حولها لما لذلك من فوائد في تنمية وتدعيم التفكير الناقد من جهة، وفي رفع مستوى الثقة بالنفس لديهم.

المقترحات:

– إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية أخرى غير المرحلة الجامعية.

–اجراء دراسة مماثله لتنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى أقسام أخرى من كلية التربية وغيرها من الكليات.

– اجراء دراسة مماثلة لتنمية التفكير الابتكاري.

إجراء دراسة تتبعية لمعرفة أثر بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في الميدان العملي والوظيفي.

إجراء دراسة مقارنة بين الأقسام العلمية والإنسانية في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس.

المراجع:

– أبو حطب، فؤاد (1983). **القـدرات العقليــة**، مطبعة الأنجلو المصرية –القاهرة.

-أبو سكينة، نادية (2005). **فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى طالب معلم اللغة العربية**، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس والثلاثون-القاهرة.

–أبو هدروس، ياسر محمد أيوب؛ والفرا، محمد ارحيم سليمان (2011). **أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم**، مجلة جامعة الأزهر بغزة - سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (13)، العدد (1)، ص ص 89-130.

– الأحمد، أمل (2010). **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية**، مجلة المعلم/الطالب يصدرها معهد التربية التابع للأنروا . اليونسكو، عمان – الأردن.

– الأسود، زهرة (2008). **مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز_السلوك الابداعي لدى طلبته**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب.

– الأقصري، يوسف (2001). **الثقة بالنفس، كيف تقوي ثقتك بنفسك أمام الآخرين؟**: دار اللطائف للنشر والتوزيع، القاهرة.

– أميو، أحمد مختار (1982). **المشكلات العالمية واتجاهات خطة اليونسكو متوسطة الأجل**، مجلة التربية الجديدة، العدد 26 مارس – مكتب اليونسكو للتربية في البلاد العربية.

– الباطين، عبدالعزيز عبدالوهاب (1996). **ترجمة التدريس من أجل تنمية التفكير**، الرياض.

– البدران، عبدالزهرة لفته (2000). **أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة المستنصرية**، أطروحة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

– جروان، فتحي عبدالرحمن (1999). **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**، العين الإمارات، العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

– الجنابي، فاضل زامل (1992). **التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفي**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

– حسيب، حسيب محمد (2009). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، المركز القومي للامتحانات والبحوث.

– حمدان، محمد زياد (1985). **خرائط أساليب التعلم**: دار التربية الحديثة، الأردن.

–خضراوي، زين العابدين شحاتة (2002). **التفكير فوق المعرفي وأثره في كتابة طلاب الفرقة الرابعة التعليم الابتدائي تخصص المشكلات اللفظية وفي تحصيلهم الرياضيات**، مجلة الثقافة والتنمية، سوهاج، مصر.

– الخليلي، خليل وآخرون (1996). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، (ط2): دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

– دروزة، أفنان نظير (1995). **من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية – تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين**، مجلة التعريب، دمشق.

–رضوان، محسن (2006). **أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على تشخيص شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة**. http||www.ksu.Edu.sa|sites|colleges|papers

– الزغول، عماد عبد الرحيم (2003). **مبادئ علم النفس التربوي**، ط1: دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

– الزهاوي، سعاد سلمان حسن (2007). **أثر استخدام طريقة روثكوف في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

– زياد، مسعد محمد (2006). **مهارات التفكير** /اللغة العربية/ دنيا الوطن.

– زيتون، حسن حسين (2004). **تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة) سلسلة أصول التدريب (الكتاب الخامس)**: عالم الكتب، ط1، القاهرة.

– زيتون، كمال (2005). **طرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب.

– سعيد، وائل أحمد راضي (2004). **فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد الرابع عشر – الكتاب السنوي.

– سليمان، محمود جلال (2001). **فعالية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي**، مجلة كلية التربية، العدد السابع والثلاثون، دمياط.

– سويد، عبد المعطي (2003). **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**، العين: دار الكتاب الجامعي.

– السيد، ماجدة مصطفى (2002). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب / المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الخامس والسبعون، نوفمبر.

– السيد، عزيزة (1993). **قياس مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال "دراسة مقارنة بين عينات مصرية وعينات قطرية"**، رابطة النفسيين: دار المعارف، القاهرة.

– شراب، عبدالله عادل راغب (2013). **فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية – جامعة عين شمس.

– الشرقاوي، أنور (2002). **التعلم واساليب التعليم**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

– شروجر، سيدني (1990). **مقياس الثقة بالنفس**، ترجمة وتعريب عادل محمد.

– العاني، بشائر مولود (2002). **أثر استخدام الملخصات القبلية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الخامس في معهد إعداد المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

- العمري، فاروق (2005). **أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق المعرفية في تعليم وحدة السيرة النبوية في تعليم التفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان الغربية، الأردن.

- عبدالرحيم، سعد عبدالرحيم (1993). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب شعبة اللغة الانجليزية بكليات التربية**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الازهر.

- عبدالكريم، محمود محمد (2005). **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين المهارات اللازمة لمجالات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- عبيد، أدورد (2004). **أثر استراتيجية التفكير الاستقرائي التفكير الحرفي التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الاحياء**، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- عدس، عبدالرحمن (2000). **المدرسة وتعلم التفكير**، ط1: دار الفكر.

- العزاوي، رحيم يونس (2002). **أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في استراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

- عصفور، وصفي (1999). **التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفي**، معهد التربية التابع للأنروا / اليونسكو، عمان الأردن.

- عطعوط، سامي جابر أحمد (1994). **أثر استخدام القراءات الخارجية في الدراسات الاجتماعية على تنميه بعض مهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس مركز النظم للدراسات وخدمات البحث العلمي.

- علوان، نعمات شعبان؛ والطلاع، عبدالرؤوف (2014). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية "دراسة على عينة من الشرطة الفلسطينية"**، مجلة جامعة الأقصى، العدد الثاني، ص ص 175-211.

- علوي، أحمد صالح؛ وناصر، فاطمة محمد (2010). **التفكير وتعلم مهارات التفكير**، نموذج مصفوفة لدمج تعليم وتعلم مهارات التفكير الاساسية من خلال تدريس مادة العلوم للصفوف (7-9) المرحلة الأساسية، الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن.

- علي، سمية مصطفى رجب (2009). **فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

– العنزي، عواد صغير (2012). **فعالية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الأيتام بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن**، بحث ماجستير غير منشور، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.

– العنزي، فريح (2001). **المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل**، دراسة ارتباطية عاملية، مجلة العلوم الاجتماعية، ع ٣، مجلد ٢٩.

– عيسى، هبة مجيد (2013). **أثر النظام الذكي لمعالجة المعرفة (R.I.S.K) في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طالبات الخامس الإعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.

– الغامدي، صالح يحيى (2009). **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقديرات الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

– فرج، صفوت (1980). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**: دار الفكر العربي، القاهرة.

– فطيم، لطفي (1988). **نظريات التعلم المعاصر**، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.

– قطامي، نايفة (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**: دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

– قطامي، نايفة (2010). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**: دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

– قطامي، يوسف (2013). **تعليم قبعات التفكير الست**، (الجزء 12): دار المسيرة، الأردن.

– قطامي، يوسف (2012). **علم النفس التربوي**: دار وائل، الأردن.

– قطامي، يوسف؛ وأبو جابر وقطامي، نايفة (2001) **تصميم التدريس**: دار الشروق، الأردن.

– قطامي، يوسف (2008). **تعليم التفكير لجميع الأطفال**: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

– قطامي، يوسف (2009). **مبادئ علم النفس التربوي**: دار الفكر، الاردن.

– الكعبي، بلاسم كحيط حسن (2002). **أثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية /ابن رشد.

– كوجك، كوثر (2000). **منهج مقترح لتنمية مهارات التفكير**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر القومي للموهوبين، وزارة التربية والتعليم، مصر.

– اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي (1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب، ط2.

–محمد، سهام عبدالهادي (2017). **أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية للبنات جامعة ذي قار**، مجلة جامعة ذي قار، المجلد 12، العدد 1.

– مجدي، أسعد شريف (1988). **أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية عند طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.

– ملحم، سامي محمد (2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

– النداوي، سميرة محمود حسين، (2012). **فاعلية برنامج مقترح وفق استراتيجية القبعات الست في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير الناقد عند طالبات الصف الرابع الأدبي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد).

– نشواتي، عبدالمجيد (1996). **علم النفس التربوي**: دار الفرقان، الأردن.

– نصار، إيهاب خليل (2009). **أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.

– هايمان، روناك (1983). **طرق التدريس (ترجمة) عمادة شؤون المكتبات**، جامعة الملك سعود.

-الواسطي، زينب شاكر مهدي (2007). **تأثير أنموذج هيلدا تابا في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

– الوقفي، أحمد (2003). **كيفية إدارة عملية التفكير**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السابع للبحوث التربوية، عمان، الأردن.

- Adams D. & Hamm, M. (1999). **New Designs For Teaching and Learning**. San Francisco, California; Jossey Bass Publishers.

- Bloom B.S. (1971). **Hand Book on Formactive and Summative Evaluation of Student Learning**, New York :Mc Graw.

- Burden, R. & Williams, N. (1998). **Thinking Through The Curriculum**. first published. London, Routledge

- Ebel, R. (1972). **Essentials of educational measuring**. New Jersey: Engle-wood cliffs, Perntice-Hall,Inc.

- Flavell, J. (1970). **first Discuss ants Comments**: what is memory Development the Development of? Human Development.

- Elder, Linda. (2006). **Defining Critical Thinking**. available at www.critical Thinking.org/

- Elder, Linda. (2004). **Looking to the Future with a Critical Eye**. A Message for high school Graduates, available at http:// www.critical Thinking.org/

- Ellen, L. (2006). **Inviting Confidence in School**: Invitation as a Critical Source Of the Academic Self-Efficacy Beliefs Of Entering School Students, Journal Of Invitational Therapy and Practice ,Vol. (12), PP. 7-16.

- Ellis, A. (2003). **Self- Confidence and Rational Emotive Behaviour Therapy**. Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 17 (3), 225-240.

- Ennis, C. (1985). **Definition in Mathematics Concept Learning Diss**. Abst. Int Vol. 3NO3.

- Fisher, Robert. (2006). **Teaching Thinking in the Classroom**. Education Canada, V47,N2.

- Fisher, Roger et al. (1991). **Getting to Yes**: Negotiating Agreement without Giving In 2d ed.
- Flavell, J. (1987). **Speculation about the nature and Development of Metacognition inf**. F. weinert & R. H. Kluwe. (Eds). Metacognition Motivation and Understanding.
-Joe, Lau & Jonathan, Chan. (2004). **Module: Adaut Critical Thinking**. available at, http://creativecommons.org
- Oliver & Barker. (1982). **Effects of Definition and Averaging Namber of Examples and Non–Exmples on Concept Attainment**. in Jonral of Education Psychology,Vol. 67.
- Richard, Paul. (1995). Critical Thinking: How to prepare Students for Rapidly Changing Word, Foundation for Critical Thinking.
- Richard, Paul & Others. (2000**). A Brief History of the Idea of Critical Thinking, State of California**. available at http://www.criticalthinking.org/
- Pasveer, K. (1997). **Validating a measure of Self-Trust: the Role Of Attachment Processes, Poster, Presented at The anvil Conference**. of the international Network on Personal, Relationship, Oxford Britain.
- Sunderland, L. (2004). **Speech, language and audio logy ser Services in pubic Schools**. Intervention in School and Clinc, 39 (4), 209-217.
- Thomas, A., & Emmons, S. (2007). **Power Performance For Singers: Transcending the Barriers**. Oxford Univ. Press, Briton.
- Yore & et al. (1998). **Connceptul Learning and Development Cognitive View**. New York: Macmillan.
- Angela, Mc Glynn. (2006). **Teaching Today's College Students**: Widening the Circle of Success, available at http://www.eric.ed.gov/
- Mahony, O Carolyn. (2005). **Planning for Social Studies Learning Throughout the Day**. Week and Year, Social Studies and the Young Learner, V18,N1.
- Mokhtari ,K & Reichard, C. (2002). **Assessing students**. Metacotive Awareness of Reding Strategies Journal of Education Psychology.
- Wood, J.R. Joshi, R.M., and Williams, K.A. (1998). **Predicting reading comprehension from listening comprehension: Is this the answer to the IQ debate?** In C. Hulme and R.M. Joshi (Eds.), Reading and spelling: Development and disorders. (pp. 319-327). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.